

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Samhällslära i ämnesintegrerad undervisning - En fallstudie av finländska klasslärares praktik

Mård, Nina

Published in:
Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education

Published: 01/01/2020

Document Version
Final published version

Document License
Publisher rights policy

[Link to publication](#)

Please cite the original version:
Mård, N. (2020). Samhällslära i ämnesintegrerad undervisning - En fallstudie av finländska klasslärares praktik. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(1), 88–114.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21902>

General rights

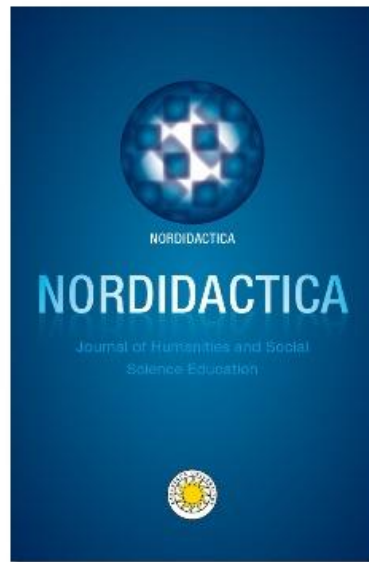
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Samhällslära i ämnesintegrerad undervisning – En fallstudie av finländska klasslärares praktik

Nina Mård



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Samhällslära i ämnesintegrerad undervisning – En fallstudie av finländska klasslärares praktik

Nina Mård

Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Abstract: The Finnish national curriculum of 2014 made multidisciplinary education mandatory in primary education. Furthermore, social studies was introduced as a new school subject in upper primary education. This case study investigates how five Finnish primary school teachers implement social studies and multidisciplinary approaches within a shared project on 'Entrepreneurship'. Data was collected by interviewing the teachers and observing their practice. The study is theoretically framed around concepts of multidisciplinary education and social studies didactics. Through a thematic analysis, the results reveal that the teachers intended to foster students' entrepreneurial competence through theoretical knowledge and practical training. Their teaching practice included both subject matter content from the social studies curriculum, other disciplinary perspectives (from visual arts, Swedish (L1) and literature, history, mathematics, and home economics), and interdisciplinary entrepreneurial skills. The social studies content was taught through methods of teacher-led lectures on facts, discussions, and practical preparations for work life. Despite their practice, the teachers did not acknowledge disciplinary perspectives as important in their teaching. The results are discussed in relation to the multidisciplinary nature of the primary school teacher profession, and the lack of a social studies teaching tradition in Finnish primary education.

KEYWORDS: SAMHÄLLSLÄRA, ÄMNESINTEGRERAD UNDERVISNING, KLASSLÄRARE, FÖRETAGSAMHET

About the author: Nina Mård (tidigare Enkvist) är doktorand i pedagogiska vetenskaper vid Åbo Akademi i Vasa. Hon har tidigare arbetat som klasslärare i åk 4–6, och det var i mötet med eleverna som hennes intresse för ämnesintegrering väcktes. I den framväxande doktorsavhandlingen undersöker Mård hur klasslärare implementerar ämnesintegrerad undervisning, ur både ämnesdidaktiska och allmäntdidaktiska perspektiv. Mård arbetar också som universitetslärare i historiens och samhällslärans didaktik, samt koordinerar forskningsprojektet IDEMO - ett projekt kring ämnesövergripande pedagogik och demokratifostran vid Åbo Akademi och Jyväskylä universitet.

Inledning

Ämnesintegrerad undervisning är inget nytt fenomen i utbildningssammanhang. Sedan början av 1900-talet har ämnesintegrering förts fram som ett sätt att underlätta elevernas förståelse av sambandet mellan olika vetenskapsgrenar (jfr Wallace, Sheffield, Rennie & Venville, 2007). Under senare år har en internationell diskurs kring kompetensutveckling och tvärvetenskapligt kunnande ändå medfört en ökad betoning på ämnesintegrering som en central komponent i framtidsinriktad utbildning (McPhail, 2018; jfr OECD, 2019). Det senmoderna kunskapsområdet anges behöva medborgare med en bred kompetens som överskrider och förenar olika kunskapsområden (Klausen, 2011a; von Oettingen, 2018).

Inspirerad av den globala kompetensdiskursen har den senaste finländska läroplanen för grundskolan från 2014 (hädanefter LP2014) infört ämnesintegrerad undervisning och kompetensutveckling som obligatoriska komplement till den ämnesbaserade undervisningen. Tidigare finländska läroplaner har angett ämnesintegrering som ett eftersträvanvärt undervisningsmål, medan den senaste ålägger samtliga lärare och skolor att integrera skolämnen till helhetsskapande studier (Niemelä & Tirri, 2018). De finländska skolorna måste erbjuda sina elever minst ett ämnesintegrerat projekt varje läsår. Projektens tematik, omfattning och utformning får skolorna själva välja. I LP2014 anges att den ämnesintegrerade undervisningen induktivt ska utgå från elevernas intressen och frågeställningar, men också deduktivt bör bygga på skolämnenas infallsvinklar, begrepp och metoder. Det övergripande målet är att utveckla elevernas mångsidiga kompetens¹ genom elevaktiverande och holistiska studier (Utbildningsstyrelsen, 2014, 31–32).

Den finländska läroplansreformen har rönt global uppmärksamhet. Uppfattningar om Finland som ett föregångsland att slopa ämnesundervisning har förts fram (se t.ex. Garner, 2015). Detta har föranlett finländska utbildningsaktörer att betona skolämnenas fortsatta betydelse i finländsk utbildning, men att man genom LP2014 söker nya vägar för att utveckla elevernas mångsidiga kompetens (se t.ex. Strauss, 2015; Lonka, 2018). Den finländska skolan och lärarutbildningen bygger således fortfarande på en ämnesindelad grundstruktur. Samtidigt har man identifierat behovet av att utveckla en ämnesintegrerad pedagogik som kan hjälpa lärarna att svara på de nya utbildningsriktlinjerna (Björkgren, Ahlskog-Björkman, Enkvist & Gullberg, 2019; Niemelä & Tirri, 2018). Ambitionen att kombinera ämnesperspektiv och ämnesintegrerad kompetensutveckling medför behov av forskning för att stöda lärarnas professionsutveckling. Empirisk forskning kring hur lärare i praktiken resonerar kring och implementerar ämnesintegrering kan bidra med ökad kunskap, som ett led i

¹ I LP2014 finns definierat sju mångvetenskapliga kompetensområden, vilka är tänkta att genomsyra skolornas verksamhet. Elevernas mångsidiga kompetens ska utvecklas inom både ämnesundervisningen och den ämnesintegrerade undervisningen. De sju kompetensområdena är: Förmåga att tänka och lära sig (I), Kulturell och kommunikativ kompetens (II), Vardagskompetens (III), Multilitteracitet (IV), Digital kompetens (V), Arbetslivskompetens och entreprenörskap (VI), Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (VII) (Utbildningsstyrelsen, 2014).

strävanden efter att utveckla ämnesintegrerade pedagogiska lösningar (jfr Braskén, Hemmi & Kurtén, 2019).

Forskning kring ämnesdidaktik och ämnesintegrering fokuserar ofta på högre utbildningsnivåer, där undervisningen sköts av ämneslärare med fördjupade kunskaper i det egna ämnet. Lärare inom grundskolans lägre årskurser (1–6), som i Finland benämns klasslärare, undervisar i allmänhet många ämnen och har ingen enskild ämnestillhörighet. Klasslärarnas arbetsbild gör att de har goda möjligheter att integrera ämnesperspektiv till helhetsskapande studier, och många klasslärare uppger sig bedriva ämnesintegrering regelbundet (Nollmeyer, Keltling-Gibson & Graves, 2016). På grund av ämnesintegreringens komplexitet och avsaknad av en enhetlig pedagogik (jfr Niemelä & Tirri, 2018) har studier rapporterat en mångfald av implementeringsmodeller i klasslärares ämnesintegrerade praktiker (Nollmeyer et al., 2016; Kujamäki, 2014).

Ämnesintegrerad undervisning handlar om att kombinera olika ämnesperspektiv till en helhetsförståelse (Wallace et al., 2007). I forskningslitteratur betonas att ämnesintegrering bygger på ämnens perspektiv, begrepp och metoder (Applebee, Adler & Flihan, 2007; Barnes, 2015; Klausen, 2011b; McPhail, 2018). Utifrån den uppfattningen intresserar sig denna studie för hur ämnesundervisning och ämnesbidrag gestaltas i klasslärares ämnesintegrerade undervisning. Samhällslära används som fokusämne för att identifiera klasslärarnas ämnesdidaktiska betoningar. *Syftet med studien är att undersöka dels vilka samhällskunskapsdidaktiska betoningar, dels vilka ämnesintegrerade ingångar som kan identifieras i fem finländska klasslärares intentioner och praktik i ett ämnesintegrerat projekt kring temat "företagsamhet"*. Teoretiskt inramas studien kring perspektiv på ämnesintegrerad undervisning och samhällslärens didaktik. Dessa presenteras i ett kombinerat avsnitt av teori och tidigare forskning, innan artikeln går över till att presentera det aktuella fallet, metoden och resultaten.

Ämnesintegrerad undervisning

Den finländska ambitionen att kvarhålla skolämnen som en resurs i ämnesintegrerad undervisning² stöds av forskningslitteratur som betonar ämnesperspektivens betydelse för en framgångsrik ämnesintegrering (Björkgren et al., 2019; Klausen, 2011a; Löfström, 2014). Skolämnen beskrivs som kraftfulla linser genom vilka det är möjligt att närma sig övergripande teman (Applebee et al., 2007; Barnes, 2015). Empiriska studier har därtill visat att skolämnens begrepp och metoder utgör centrala byggstenar i ämnesintegrerad undervisning (Applebee et al., 2007; Blanck, 2014; McPhail, 2018). Forskning har också rapporterat att lärare som genomför ämnesintegrering behöver ha

² I artikeln används begreppet *ämnesintegrerad undervisning* för undervisning där perspektiv från två eller flera ämnen kombineras för att skapa meningsfulla helheter och studera övergripande teman (Björkgren, Gullberg & Hilli, 2014). Det finns en uppsjö liknande begrepp men syftet i denna artikel är inte att göra en omfattande begreppsutredning. För detta hänvisas till exempelvis Klausen (2011b).

goda ämneskunskaper i de ämnen som integreras. Genom en kännedom om ämnens kärnvärden och förklaringsmodeller förmår lärarna kombinera olika ämnesperspektiv till meningsfulla helheter (Barnes, 2015; Greenwood, 2013; Niemelä & Tirri, 2018).

Ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv kan ämnesintegrering stärka lärarnas medvetenhet om skolämnens uppdrag. Det sker när de hamnar att reflektera över vilken ämneskunskap ämnen kan bidra med i studier av övergripande teman (Björkgren et al., 2019; Hobel, 2012). Kristiansson (2014) framhåller även vikten av att studera ämnesintegrerad verksamhet för att kunna identifiera aspekter av ett skolämne som inte nödvändigtvis framkommer lika tydligt i ämnesspecifik undervisning.

Ämnesintegrering har definierats som en komplex verksamhet med många implementeringsvarianter (Nollmeyer et al., 2016). Verksamheten är ofta kontextbunden och bygger på lokala resurser och behov (Wallace et al., 2007). Ett klassiskt försök att åskådliggöra ämnesintegreringens olika nivåer är att utgå från skolämnens position i undervisningen. Drake och Burns (2004) presenterar en modell där de gör åtskillnad mellan multidisciplinär, interdisciplinär och transdisciplinär undervisning (se också Applebee et al., 2007):

- *Multidisciplinär undervisning* refererar till undervisning där skolämneperspektiv är synliga. I studiet av övergripande teman används ämnens förklaringsmodeller och infallsvinklar, och ambitionen är att synliggöra hur olika ämnen belyser tematiken. Multidisciplinär undervisning kan ta sig uttryck exempelvis genom parallellundervisning, där temat studeras parallellt i flera ämnen samtidigt, eller genom undervisning där ett ämne fungerar som hjälpämne för att förklara ett annat ämnes innehåll (jfr Klausen, 2011b).
- *Interdisciplinär undervisning* refererar till undervisning där olika ämnesperspektiv integreras i varierande grad. Undervisningen koncentreras i första hand kring ämnesintegrerade färdigheter och kunskaper, exempelvis färdigheter att läsa, tänka och forska. Undervisningen bygger på relevanta ämnesperspektiv, men ämnena är inte lika identifierbara som i multidisciplinär undervisning.
- En *transdisciplinär ansats* refererar till undervisning som går helt bortom ämnesperspektiv och utgår från elevfrågeställningar. I transdisciplinära studier är syftet att eleverna utvecklar livskunskap genom att tillämpa både ämneskunskaper och ämnesintegrerade kunskaper i autentiska situationer. Projektbaserad, problembaserad och fenomenbaserad undervisning bygger i allmänhet på transdisciplinära ansatser, eftersom ett lokalt problem eller fenomen då identifieras gemensamt av lärare och elever för närmare studier.

En annan ingång är att skilja mellan ämnesintegrering som bygger på ämnesperspektiv och ämnesintegrering utifrån elevintressen. Fraser (2013, se också Beane, 1997) benämner dessa ansatser som multidisciplinära (tematiska) och integrerade studier:

- *Multidisciplinär eller tematisk undervisning* utgår från ett av läraren eller läroplanen bestämt tema. Olika ämnens förklaringsmodeller tillämpas för att belysa tematiken, och såväl multidisciplinär som interdisciplinär undervisning (se ovan) kan tillämpas. Det är läraren som i regel planerar och styr undervisningen medan eleverna utför ålagda uppgifter.
- *Integrerad undervisning* bygger på en transdisciplinär strävan efter att utgå från elevernas frågeställningar och intresseområden. Eleverna involveras i planeringen av sina studier och läraren stöder processen genom handledning och mentorskap. De ämnesperspektiv som behövs för att förklara problemet eller belysa fenomenet används, men fokus ligger på att utveckla elevernas ämnesintegrerade kunskaper i första hand.

Enligt Fraser (2013) kan bägge ansatser genomföras framgångsrikt. I allmänhet tenderar lärare ändå att stanna för en multidisciplinär ansats, eftersom en integrerad undervisning ställer större krav på lärarna att handleda och involvera eleverna i processen (Fraser, 2013). De transdisciplinära och integrerade ansatserna visar på en uppfattning om att ämnesintegrering utgår från en lärandecentrerad pedagogik som sammanknyter skolan med det verkliga livet. Detta borde enligt många forskare utgöra en central utgångspunkt för ämnesintegrerad verksamhet (se t.ex. Beane, 1997; Kujamäki, 2014; Wallace et al., 2007).

Sammantaget finns alltså ett spänningsförhållande mellan föreställningen om skolämnen som en förutsättande resurs i ämnesintegrering och livsvärldsorienterad ämnesintegrering där ämnesinslag är av sekundär betydelse. Att studera klasslärares ämnesintegrerade verksamhet utifrån ett ämnesdidaktiskt perspektiv utgör en forskningsansats som inte prövats i någon större mån tidigare. Klasslärares avsaknad av ämnestillhörigheter gör att deras verksamhet inte nödvändigtvis uppmärksammar ämnesperspektiv. Snarare kan deras verksamhet förväntas utgå från transdisciplinära och integrerade ansatser. I Kujamäkis (2014) empiristudie framkommer att finländska klasslärare föredrar kollaborativa och elevcentrerade undervisningsmetoder, såsom grupparbete och diskussioner, när de undervisar ämnesintegrerat. Studien bekräftar att klasslärare ser ämnesintegrering som en resurs för att sammankoppla skolan och samhället, där elevernas behov av helhetsförståelse utgör det centrala målet för verksamheten.

Företagsamhet som ett ämnesintegrerat kunskapsområde

I den här studien fokuseras på ett ämnesintegrerat projekt kring temat "företagsamhet". Företagsamhetsfostran är ett relativt nytt ämnesintegrerat kunskapsområde i skolans undervisning. I jämförelse med etablerade skolämnen har det därför en svag socialt och historiskt accepterad kunskapsbas, även om Fejes, Nylund och Wallin (2018) kritiskt frågar sig hur nytt fenomenet egentligen är. De påminner om att företagsamhetsrelaterade förmågor som problemlösning, kreativitet, ansvar och initiativtagande länge ansetts som eftersträvansvärda i läroplanernas utbildningsmål.

Inom forskningsfältet brukar företagsamhetsfostran indelas i två kategorier: fostran till yttre och inre företagsamhet. Den yttre dimensionen inbegriper ett snävare perspektiv och åsyftar en utbildning som ges i syfte att nå kunskap om företagsamhet och arbetsliv. Den inre dimensionen betonar ett vidare perspektiv, där tyngdpunkten ligger på utveckling av individens företagsamma tanke-, handlings- och förhållningssätt till det egna livet, till sin omgivning och till arbete (Backström-Widjeskog, 2008). I takt med att företagsamhetsfostran vunnit insteg i skola och utbildning har begreppet utvidgats mot att främst betona inre företagsamhetsegenskaper. Genom att tona ner det ekonomiska perspektivet till förmån för företagsamhetens betydelse på ett personligt och samhällligt plan, har företagsamhetsfostran fått en karaktär av personlig utveckling (se t.ex. Stayaert & Katz, 2004).

Studier som fokuserat på företagsamhetsfostran har påvisat att lärare upplever dess pedagogik diffus och svårdefinierad (se t.ex. Dal, Elo, Leffler, Svedberg & Westerberg, 2016). I undervisning tar sig företagsamhetsfostran ofta uttryck genom elevcentrerade arbetssätt, interaktion med närsamhället, autentiska metoder och simuleringar av verkligheten samt tillämpad demokrati och betoning av elevernas ansvar (Backström-Widjeskog, 2008; Elo, 2015; Fejes et al., 2018).

I Finland används begreppen företagsamhet och företagsamhetsfostran synonymt med de skandinaviska motsvarigheterna entreprenörskap och entreprenöriellt lärande (Elo, 2015). I finländsk kontext ses företagsamhetsfostran som en del av ett livslångt lärande, och kunskapsområdet har utgjort ett centralt mål i de senaste läroplanerna (Elo, 2015). I LP2014 återfinns företagsamhetsfostran som ett av de sju kompetensområdena (se fotnot 1), och lyder under namnet "Arbetslivskompetens och entreprenörskap". I målsättningarna för kompetensområdet uttrycks att eleverna ska utveckla en positiv attityd gentemot arbete och arbetslivet. De ska dels inhämta kunskaper om arbetslivet och näringslivet, dels utveckla färdigheter som är centrala för entreprenörskap i ett vidare perspektiv, som att vara uthålliga, flexibla, kreativa, ta initiativ och lära sig att hantera misslyckanden. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 22–23). Således kan en strävan efter fostran till både yttre och inre företagsamhet identifieras i målsättningarna för kompetensområdet. Kännedom om företag finns också som en innehållsmålsättning för samhällslära i årskurserna 4–6. Företagsamhetsperspektivet kopplas där huvudsakligen till en yttre företagsamhetsfostran eftersom kunskapsområdet länkas till ekonomisk verksamhet och arbetslivet (Utbildningsstyrelsen, 2014, 298–299).

Samhällslärens didaktik

Genom LP2014 infördes flera nya element för de finländska klasslärarna. Förutom kravet på ämnesintegrerad undervisning blev samhällslära infört som ett nytt ämne i grundskolans lägre årskurser (4–6). Tidigare har det undervisats först från årskurs 9. Tidigareläggningen motiverades politiskt utifrån undersökningar som visat att finländska ungdomar har ett bristande intresse för samhällsengagemang. Den finländska samhällslära-undervisningen har därmed fått en övergripande handlingsorienterad ambition att utrusta eleverna med färdigheter och vilja att påverka i samhället. Genom

att inleda undervisningen i yngre ålder förväntas eleverna utveckla en gedigen kunskapsgrund, med vilken de är utrustade att aktivt ta del i samhällsbygget när de växer upp. Läroplansreformen 2014 föregicks av diskussioner kring huruvida de finländska klasslärarna, som varken har erfarenhet av eller utbildning i samhällslärens didaktik, har beredskap att sköta undervisningen i det nya ämnet. Slutresultatet blev ändå att klasslärare i många skolor förutsätts undervisa ett ämne i vilket de saknar ämnesdidaktiska kunskaper (Löfström, 2014).

Klasslärarnas nya undervisningsuppdrag blir inte nödvändigtvis lättare av samhällslärens tvärvetenskapliga karaktär och omfattande medborgarfostransuppdrag. Tidigare studier har rapporterat att lärare, särskilt i grundskolans lägre årskurser, upplever ämnet komplext och diffust (Kristiansson, 2014; Lilliestam, 2019). Samhällslärens demokratiuppdrag gör att en del lärare ser arbete med allmänna fostrans- och värdegrundsfrågor som centrala (Lilliestam, 2019). Inom ämnesdidaktiken har ämnets legitimitet däremot påvisats genom dess uppdrag att i första hand studera samhället utifrån olika disciplinära perspektiv (Blanck & Lödén, 2017; Ekendahl, Nohagen & Sandahl, 2015). Enligt Barton (2017) finns det en risk att klasslärare undviker samhällslära, eller alternativt förenklar ämnet bortom disciplinär kännedom, på grund av dess krävande socialiseringsuppdrag och nödvändigheten att behärska många ämnesområden.

För att lära ut ämnesinnehållet har studier av samhällskunskapsundervisning på högre stadier visat att diskussion och debatt är vanliga metoder (referat i Tväråna, 2019). Enligt Levstik (2008) är en textbokcentrerad samhällsundervisning dominerande i grundskolans lägre årskurser. Det empiriska forskningsläget är dock knapphändigt (Henriksson Persson & Olson, 2017) och därmed vet vi inte särskilt mycket om hur klasslärare i praktiken undervisar samhällslära.

Ett par nordiska studier som fokuserar på en del av ämnesinnehållet har utförts. I Henriksson Perssons (2018) studie av demokratiska arbetsformer med fokus på SO-undervisning, framkommer att demokratiuppdraget kan förstås som ett dubbelt uppdrag innefattande både kunskap och fostran. Olika former av elevinflytande beskrivs också i studien som en central demokratididaktisk princip. Tväråna (2019) har undersökt rättviseresonemang utifrån kunskapsområdet lag och rätt i årskurs 6. Studien visar på vikten av kvalificerande ämnespraktiker som riktar in sig på ämnesfrågorna. Därigenom finns goda möjligheter att utveckla elevernas kunskaper om komplexa ämnesinnehållsliga frågor och deras förmåga till kritiskt granskande analys. Bägge studier visar därmed på behovet av att fokusera på samhällslärens ämnesinnehåll som en förutsättning för utvecklandet av övriga ämnesfärdigheter, såsom samhällsanalytisk förmåga och demokratiskt deltagande.

På motsvarande sätt har studier påvisat att samhällslärens potential i ämnesintegrerad undervisning ligger i den grundförståelse för samhället som ämnet erbjuder. Hobels (2012) fallstudie av ett ämnesintegrerat innovationsprojekt på gymnasienivå visar att eleverna genom en förståelse för samhällsstrukturer kan utveckla kompetenser för att söka lösningar på komplexa interdisciplinära problem. Elevernas förståelse för samhällsfenomen kan också fördjupas genom att inkludera andra ämnesperspektiv. En helhetsförståelse för samhället och dess fenomen uppmuntrar

eleverna att agera och påverka, vilket Blanck (2014) konstaterar i sin undersökning av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer i ämnesintegrerad undervisning i åk 7–9. I ämnesintegrativa kontexter stiger därmed också handlingsdimensionen inom samhällslära fram, genom att eleverna på olika sätt bereds möjligheter att agera utifrån sin ämneskunskap.

För att undersöka klasslärares ämnesdidaktiska betoningar i undervisningen behövs en referenspunkt att förhålla sig till. Trots samhällslärans tvärvetenskapliga karaktär finns en ämnesdidaktisk konsensus om att ämnets uppdrag utgörs av ett dubbelt syfte. Dels ska undervisningen ge eleverna kunskaper om samhället, dels ska den fostra eleverna till aktiva samhällsmedborgare (Barr, 1997; Christensen & Christensen, 2015; Ekendahl et al., 2015). Kunskapsdimensionen inrymmer förutom faktakunskaper också en kritisk-analytisk förmåga. Enbart faktakunskaper är inte tillräckliga för att utveckla elevernas samhällsvetenskapliga tänkande, utan undervisningen behöver även utveckla elevernas förmågor att granska och analysera samhällsfenomen (Christensen & Christensen, 2015; Ekendahl et al., 2015; Löfström, 2001; Sandahl, 2015). Gällande medborgarfostransaspekten betonas elevernas förmåga att delta och påverka i samhället. Förutom insikter i olika påverkningsmöjligheter behöver eleverna utveckla förmågor att kommunicera konstruktivt i olika offentliga samtal (Barton, 2017; Blanck & Löden, 2017; Christensen & Christensen, 2015; Henriksson Persson & Olson, 2017).

En sammanfattning av de olika ämnesuppdragen finns i den ämnesprofilmodell som är utarbetad av Odenstad (2010) och Blanck (2014). De benämner samhällslärans centrala ämnesprofiler som *orienteringsämne*, *analysämne*, *diskussionsämne* och *handlingsämne* (Tabell 1). *Orienteringsämnet* inriktar sig på fakta, information och begrepp som hjälper eleverna att orientera sig i samhället. *Analysämnet* närmar sig samhällsreliga fenomen utifrån analytiska redskap som jämförelser och kritiska granskningar. *Diskussionsämnet* omfattar ämnets kommunikativa kompetens i form av samtal, resonemang, argumentation och ställningstaganden. *Handlingsämnet* inriktar sig på utvecklandet av handlingsförmågor, genom vilka eleverna förmår agera och påverka i samhället. Modellen används i studien som ett analysverktyg för att identifiera klasslärares samhällskunskapsdidaktiska betoningar i projektet.

TABELL 1

Ämnesprofiler i samhällslära enligt Odenstad (2010) och Blanck (2014).

Ämnesprofil	Beskrivning
Samhällslära som orienteringsämne	Begrepp med anknytning till samhällsläran, fakta, information, orientering i samhället.
Samhällslära som analysämne	Samhälleliga fenomen granskas utifrån analytiska modeller som att jämföra och analysera, bedöma orsak och verkan, se fördelar och nackdelar.
Samhällslära som diskussionsämne	Samtal, diskussioner, resonemang, argumentation, ställningstaganden.
Samhällslära som handlingsämne	Utvecklande av självständiga och aktiva medborgare med handlingsmöjligheter att fatta kloka beslut och agera i det demokratiska samhället.

Enligt LP2014 är det huvudsakliga syftet med undervisningen i samhällslära att fostra eleverna till att bli aktiva, ansvarsfulla och företagsamma medborgare. Ämnesinnehållet i läroplanen är indelat i fyra tematiska helheter, där fokus ligger på mikrosamhället: vardagskompetens och kontroll över det egna livet (I), ett demokratiskt samhälle (II), aktivt medborgarskap och påverkan (III), ekonomisk verksamhet (IV). Alla fyra ämnesprofiler av Odenstad och Blanck återfinns i läroplanens ämnesmålsättningar. De finländska eleverna ska bli förtrogna med samhällslivets strukturer och med konstruktiv kommunikation. Genom detta förväntas de utveckla färdigheter som behövs vid beslutsfattande och påverkan. Eleverna ska också lära sig att analysera mediernas roll i samhället och iaktta hur information producerade av olika aktörer har olika syften (Utbildningsstyrelsen, 2014, 297–298).

Material, metod och analys

Beskrivning av fallet

Det ämnesintegrerade projektet kring ”företagsamhet” genomfördes i årskurs 6 i en finlandssvensk skola³ våren 2018. Projektet och skolan utvaldes slumpvist utifrån en webbplatssökning över skolor som implementerar ämnesintegrerade projekt där samhällslära finns med som ett ämne. Skolan är en större grundskola i stadsmiljö, och i enlighet med LP2014:s anvisningar avsätts en skolvecka per läsår då varje årskurs i skolan jobbar med ämnesintegrerade projekt kring olika teman. I företagsamhetsprojektet ingick ämnena samhällslära, bildkonst, modersmål och litteratur, huslig ekonomi och matematik.

³ Svenska är det andra officiella språket i Finland vid sidan av finska. En minoritet om cirka 5 % av finländarna har svenska som modersmål, och de har rätt till utbildning på alla nivåer på sitt modersmål.

Fem klasslärare (Mia, Tanja, Anna, Carolina och Stina⁴) samarbetade inom projektet. Alla fem lärare har mellan 15 och 27 års lärarerfarenhet. Alla uppgav sig vara vana vid att integrera ämnesperspektiv i sin undervisning, också innan LP2014 införde kravet på ämnesintegrerad undervisning. Ingen av lärarna har utbildning i samhällslärens didaktik. Ungefär 70 sjätteklassare, fördelade på fyra klasser, deltog i projektet.

Under skolveckan koncentrerades alla årskursens lektioner till arbete med projektet, vilket bestod av teoretiska lektioner, praktiska lektioner, workshoppar och besök från lokala företag. Under teorilektionerna behandlades teman kring företag och företagsamhet. De praktiska lektionerna gick åt till analys av företagslogon, skapande av en reklamfilm, caféförberedelser och bakning inför ett elevcafé som ordnades under projektets två sista dagar. Vid workshopparna behandlades teman kring företagets livscykel, arbetsintervju, löner och skatter, arbetsansökan och bakvänd reklam (reklam med motsatt effekt, dvs. som ska avskräcka från köp). Fyra företagibesök genomfördes så att lokala unga företagare besökte skolan och berättade om sina företag. Projektet inleddes med en kort introduktion till temat, och därefter innehöll dagarna en kombination av olika arbetsformer. De tre första dagarna bestod främst av teorilektioner, workshoppar och företagsbesök medan de två sista dagarna huvudsakligen vigdes åt praktiska lektioner, elevcaféet och utvärdering.

Mia, Tanja, Anna och Carolina ansvarade för undervisningen av de teoretiska och praktiska lektionerna i sina egna elevgrupper. Under workshopparna jobbade eleverna i grupper över klassgränserna, där varje lärare planerade och genomförde sin egen workshop. Stina, som för tillfället jobbade som timlärare och inte hade klassansvar, deltog i projektet genom att hålla en workshop. Projektet utvärderades genom dagliga reflektioner samt en elektronisk utvärderingsblankett efter avslutat projektarbete. Temat valdes huvudsakligen som ett förarbete inför ett besök i Företagsbyn⁵ senare under våren, eftersom lärarna under tidigare år hade upplevt att de inte hunnit förbereda eleverna tillräckligt inför besöket.

Design, data och analys

Studien tillämpar en kvalitativ fallstudiedesign, där fallet utgörs av det ämnesintegrerade projektet. En instrumentell fallstudiedesign (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013) valdes för dess möjliggörande att på djupet förstå en aspekt av det unika fallet, nämligen lärarnas verksamhet. Studien har därmed ett didaktiskt fokus på den planerade och realiserade undervisningen, och beaktar inte elevernas upplevelser. Utifrån en socialkonstruktionistisk princip betraktas lärarna realisera fallet kollektivt (Alvesson & Sköldberg, 2008). För att nå en djup förståelse tillämpades

⁴ Lärarnas namn är fingerade.

⁵ *Företagsbyn* är en internationellt belönad finländsk utbildningsinnovation som startade 2009. Företagsbyns lärmiljö byggs upp som en miniatyr stad, där eleverna arbetar i olika yrken och samtidigt fungerar som konsumenter och medborgare i det fiktiva samhället. Över 75 % av Finlands sjätteklassare deltar årligen i verksamheten. (Företagsbyn, 2019).

metodtriangulering (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013), där det primära datamaterialet består av en gruppintervju med lärarna och forskarobservationer av arbetet i de olika klasserna. Som sekundärdata insamlades lärarnas planeringsdokument och arbetsmaterial samt en skriftlig lärarenkät.

Gruppintervjun med lärarna ägde rum under projektets gång. Intervjuteman uppgjordes delvis på förhand och formulerades delvis på basen av de observationer som hunnit göras före intervjun. Den semistrukturerade intervjun spelades in och transkriberades. Efter avslutad intervju ombads lärarna fylla i en kort skriftlig individuell enkät med öppna frågor om deras lärarerfarenhet samt bakgrundsuppgifter om projektarbetets planering, syfte och arbetsmetoder. Den individuella enkäten motiverades utifrån möjligheten att låta lärarna reflektera självständigt och inte bara i grupp. Ständiga informella samtal fördes också med lärarna under projektets gång och ibland antecknades samtalets huvudpunkter ner. De informella samtalen har fungerat som stödmaterial för att öka forskarens förståelse av projektet, men har inte ingått i analysen.

Observationerna dokumenterades genom fältanteckningar, utgående från Mills och Mortons (2013) förslag. Vid lektionerna fördes fältanteckningar med ett fokus på lärarens undervisning. Efteråt renskrevs och bearbetades anteckningarna i en reflektion utifrån dels ett fokus på samhällslära, dels ett fokus på den ämnesintegrering som förekommit under observationspasset. Sammanlagt observerades 16 lektioner, såväl teoretiska lektioner, praktiska lektioner, workshoppar och företagarbesök. Drivandet av elevcaféet observerades inte, utan enbart elevernas caféförberedelser under de praktiska lektionerna. Detta beslöts i samråd med lärarna, eftersom caféet hölls öppet under en rast per dag och det förväntades bli stor trängsel kring caféplatsen.

Datamaterialet analyserades utifrån en abduktiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2012). I analysen särskildes mellan lärarnas intentioner och praktik. Intervjutraskriptionen användes som primärdata för lärarnas intentioner medan fältanteckningarna användes som primärdata för lärarnas praktik. Sekundärdata har använts för att öka forskarens förståelse av projektet under analysprocessen som helhet.

I analysen av lärarnas intentioner kodades materialet deduktivt utifrån studiens teoretiska infallsvinklar om ämnesintegrerade ingångar, företagsamhetsfostrans två uttrycksformer och samhällslärens ämnesprofiler. Analysen utmynnade i tre teman: transdisciplinär kompetens- och livskunskapsutveckling (I), inre företagsamhet som en drivkraft för lärandemotivation (II), orienterings- och handlingskunskaper (III).

Lärarnas praktik analyserades dels deduktivt utifrån vilka dimensioner av samhällslära som förekom, dels induktivt utifrån vilka ämnesintegrerade element som förekom. Analysen strukturerades i enlighet med projektets olika moment (teorilektioner, praktiska lektioner, workshoppar, företagarbesök och elevcafé), så att för varje moment kodades vilka drag från orienteringsämnet, analysämnet, diskussionsämnet och handlingsämnet som eventuellt förekom, samt vilka ämnesintegrerade ingångar som förekom. Den deduktiva analysen gjordes i enlighet med ämnesprofilmodellen för samhällslära av Odenstad och Blanck (Tabell 1). Den induktiva analysen riktade in sig på vilka ämnen som förekom under de olika momenten

och på vilka sätt de samverkade med samhällslära. Analysen av lärarnas praktik är rapporterad i en matris (Tabell 2, se bilaga 1).

För att säkerställa lärarnas integritet är deras namn fingerade. I fältanteckningsutdragen benämns lärarna enbart som läraren, även om det i praktiken handlade om olika lärare vid olika observationstillfällen. Detta motiveras med forskningsansatsen att lärarna uppfattas som likvärdiga i att förverkliga de gemensamt överenskomna undervisningsmålen för projektet. Samtidigt är det inte möjligt att spåra en enskild lärares agerande.

Lärarnas intentioner

Analysen av lärarnas intentioner utmynnade i tre teman: transdisciplinär kompetens- och livskunskapsutveckling (I), inre företagsamhet som en drivkraft för lärandemotivation (II), orienterings- och handlingskunskaper (III). Nedan rapporteras resultaten utifrån de tre identifierade teman som lärarna eftersträvade.

Transdisciplinär kompetens- och livskunskapsutveckling

Det övergripande syftet med projektet var att utveckla elevernas företagsamhet. Vardagskompetensen⁶ lyftes fram som en grundläggande dimension i projektarbetet. Genom de olika aktiviteterna ville lärarna förbereda eleverna för ett företagsamt liv i vardagen och i samhället. De betonade att samhällslärans roll, både i projektet och i allmänhet, var och är att utveckla elevernas vardagskompetens och ge dem kontroll över det egna livet. Utifrån företagsamhetstemat såg lärarna möjligheter att jobba med övergripande livskunskapsfärdigheter:

Och där kommer ju en massa andra bitar in förutom det här med företagsamhet upplever jag egentligen under den här veckan, som man behöver helt enkelt [...] Att ha en dröm och tro på sig själv och se det positiva man har. Och hur man kan använda sina resurser och hur man kan dra nytta av varandra och samarbeta och många såna saker. (Anna)

I lärarnas förfarande och tankesätt kring ämnesperspektiven tydliggörs en transdisciplinär strävan efter att genom projektet utveckla ämnesövergripande färdigheter. Enligt lärarna bestämdes temat och aktiviteterna först, innan de slutligen funderade på vilka ämnen som ingick i projektet. Även om de medgav att samhällslära bidrog med det mest omfattande ämnesperspektivet i projektet, ville de tona ner ämnesperspektiven till förmån för kompetensutveckling. Lärarna betonade kompetensområdena (se fotnot 1) som den centrala utgångspunkten för sin verksamhet snarare än ämnesvisa målsättningar:

Vi har ju jobbat rätt mycket med den nya läroplanen, vi har jobbat mycket med kompetenserna, vi har jobbat mycket med helhetstänk och jag tror att det sitter ganska väl i vår ryggrad vid det här laget. När vi börjar fundera över

⁶ Vardagskompetens återfinns som ett av de sju kompetensområdena i LP2014.

en ämneslighet eller när vi börjar fundera över vad vi gör i klassrummet, så tänker vi inte längre såhär traditionellt ämnesvis. (Anna)

Vi har nog mera tänkt på det här temat och sen blir det bara. Men inte tycker jag att vi har hemskt mycket tänkt på att nu måste vi få in de här vissa ämnena utan mera kompetenserna. (Carolina)

Det var mer som en sista reflektion att vilka ämnen, det var mera kanske för dig vi tänkte, att om du vill att vi funderar på den saken, att därför finns de [ämnena] sist där i den där planeringen. (Mia)

En lärare uttryckte en avvikande åsikt, genom att både under intervjun och i enkäten uppges att samhällslära kändes som en naturlig utgångspunkt för projektets tema och innehåll. I intervjun fick hon dock inget stöd av de andra lärarna, som var tydliga med att ämnesbidragen inte upplevdes relevanta i projektet.

Inre företagsamhet som en drivkraft för lärandemotivation

I sin betoning av vardagskompetens och livskunskap förmedlade lärarna den inre företagsamheten som väsentlig. Att vara företagsam uttrycktes vara att inneha grundläggande egenskaper som behövs i skolarbetet och senare i arbetslivet:

Företagsamhet betyder så mycket mer än att grunda ett företag eller jobba i ett företag. Att egentligen tog vi ner det till deras dagliga liv, att vad betyder den där företagsamheten. Börjandes från att man borde ha koll på vad man har för läxor, för att sen ännu komma igång med läxorna och fokusera på dem och få dem gjorda och såhär. Att allt det här kräver företagsamhet. (Carolina)

Genom en positiv och företagsam inställning strävade lärarna efter att visa på skolkunskapens relevans i det verkliga livet. De upplevde att eleverna genom projektet hade insett hur kunskapen de utvecklat är viktig också utanför skolan:

Det är just det att skolan inte är en isolerad del av ditt liv utan här får du öva och träna och lära dig allting som du sen faktiskt på riktigt kan ha nytta av. (Mia)

Lärarna glädde sig över att de inbjudna företagen hade betonat samma saker som de själva, nämligen vikten av en positiv företagsam inställning till det man åtar sig. Detta trodde de att förstärkte elevernas uppfattning om att det som sägs och görs i skolan verkligen behövs i livet.

Projektet fungerade även som en drivkraft för lärarutveckling. En lärare uppgav att hon själv lärt sig nya saker genom projektet och att detta ökat hennes intresse för kunskapsområdet kring företagsamhet och ekonomi:

Dom [eleverna] får en djupare förståelse och det tycker jag att själv ofta också har fått. Och jag har blivit intresserad av det, jag har inte bara gjort det. (Tanja)

Orienterings- och handlingskunskaper

För att uppnå målsättningen om att utveckla elevernas företagsamhetskompetens, angav lärarna att de strävade efter att genom "teori och praktik" ge eleverna en positiv

bild av företagsamhet och arbetsliv. I enlighet med samhällslärans kunskapsområden utgjorde orienteringsämnet men framförallt handlingsämnet centrala ämnesprofiler som lärarna fokuserade på. Det övergripande syftet att fostra företagsamma medborgare anknyter till handlingsämnets målsättning att ge eleverna beredskap att agera och påverka i samhället.

I de skriftliga lärandemålen (i enkätsvar och planeringsdokument) syntes en fokusering på orienteringsämnets målsättning att ge eleverna fakta och information om samhällsstrukturer och -fenomen. Lärandemålen anknöt främst till en yttre företagsamhet, där eleverna förväntades inhämta kunskaper om arbetslivet (vad man ska tänka på då man söker jobb, löner och skatter, vem betalar skatt, varför betalar man skatt) och yttre företagsamhet (hurdana egenskaper en företagare kan behöva, från idé till verklighet, hur man fastställer priset på varor/tjänster, hur man gör reklam och marknadsför sig själv, hur företag utvecklas och växer, hurdana företagsformer det finns, unga företagare och deras lärdomar, att bekanta sig med lokala företag).

Lärarnas praktik

Analysen av lärarnas praktik är rapporterad i en matris (Tabell 2, se bilaga 1). I analysförfarandet av lärarnas samhällskunskapsdidaktiska betoningar följdes beskrivningarna av de fyra ämnesprofilerna (se tabell 1). Moment där fakta och information om samhället stod i fokus kategoriserades som orienteringsämne. Som analysämne kategoriserades de situationer där läraren och/eller eleverna granskade samhällsfenomen med hjälp av analytiska redskap. Alla slag av samtal och diskussioner (som inte uttryckligen inkluderade analytiska resonemang) kategoriserades som diskussionsämne. Som handlingsämne kategoriserades situationer där eleverna övade konkreta handlingsfärdigheter. Den induktiva analysen av lärarnas ämnesintegrerade ingångar noterade vilka ämnesperspektiv som förekom och på vilket sätt de samverkade med ämnesinnehåll och/eller färdigheter från samhällslära.

Orienteringsämnet och diskussionsämnet var de främst förekommande ämnesprofilerna i projektet, och de noterades vid nästan alla observationstillfällen. Drag från handlingsämnet och analysämnet observerades också, men vid betydligt färre tillfällen. I de ämnesintegrerade elementen syntes samverkan med skolämnena bildkonst, modersmål och litteratur, historia, matematik och huslig ekonomi. Nedan sammanfattas de centrala resultaten som framkommer i matrisen, och utdrag från fältanteckningarna presenteras för att exemplifiera resultaten.

Samhällskunskapsdidaktiska betoningar

Orienteringsämnet – fakta och information om företag, företagsamhet, reklam, arbetsliv och ekonomi

Orienteringsämnet hade en central position och förekom under samtliga arbetsmoment: teorilektioner, praktiska lektioner, workshoppar och företagsbesök. Det handlade om att erbjuda eleverna fakta och information kring företag, företagsamhet,

reklam, arbetsliv och ekonomi. I allmänhet föregick orienteringsämnet övrig verksamhet i projektet, så att en faktamässig lärarstyrd genomgång inledde lektionerna och sedan fortsatte arbetsgången med någon praktisk övning. Under workshopen kring arbetsintervjuer inledde läraren exempelvis med att berätta om finländsk lagstiftning för unga arbetstagare:

Läraren kommer in på lagen som säger att barn under 13 år får jobba i specialfall. Under 14-åringar måste ha ett tillstånd för att få jobba. Det måste också handla om tillfälligt arbete: barnvakt, rasta grannens hund, dela ut reklam. Vid 15 år får man skriva ett arbetsavtal. Vad är det och varför måste man ha det? Läraren betonar vikten av att ha ett arbetsavtal och fortsätter med att redogöra för lön och arbetsvillkor. (Fältanteckning 1, 5.2.2018)

Under teorilektionerna fick eleverna bearbeta faktakunskapen genom diskussioner i par eller smågrupper. Under de praktiska lektionerna och workshopen kombinerades på motsvarande sätt teori och praktik, så att läraren först introducerade tematiken genom att presentera centrala begrepp och information innan eleverna tog sig an en praktisk uppgift. Workshopen kring löner och skatter utgjorde ett undantag och var enbart faktabetonad eftersom läraren under hela passet redogjorde för löne- och beskattningssystemen i Finland.

Programmet under företagaresöken gick ut på att företagarna presenterade sitt företag och sedan fick eleverna ställa frågor. Företagarna hade fått fria direktiv av lärarna gällande presentationsupplägget, men en genomgående tendens var att företagarna presenterade sig själva, sin företagsidé, vad de gör i sitt företag samt fördelar och nackdelar med att vara egenföretagare. De företagsrelaterade fakta som företagarna presenterade sammanvävdes således med deras subjektiva erfarenheter

Diskussionsämnet – lärarstyrda samtal, elevdiskussioner och diskussioner hemma

Under projektets gång fördes många diskussioner kring samhället. Diskussionerna fördes som helklass-dialoger mellan lärare och elever (med karaktär av lärarstyrda samtal), i mindre elevgrupper samt mellan elever och företagare (med karaktär av frågor och svar). En lärare rapporterade också om att projektet uppmuntrat till diskussioner hemma mellan elever och föräldrar.

Under redogörelserna av fakta och information (orienteringsämnet) knöt lärarna ofta det behandlade stoffet till elevernas vardag och involverade dem i diskussioner. Diskussionerna hade då en karaktär av lärarstyrda samtal, där lärarna bad om svar på en fråga eller uppmuntrade eleverna att berätta om sina erfarenheter kring den behandlade tematiken. Under workshopen kring löner och skatter drog läraren paralleller till elevernas vardag och bad dem berätta om vilka system med veckopeng som tillämpas i hemmen:

Läraren: Lön betyder ersättning för utfört arbete. Frågar om eleverna får veckopeng eller månadspeng. Många i klassen får. Läraren undrar om det finns obligationer, dvs. om de måste göra något för att få den. En elev säger att han vanligtvis får, men summan höjs om han gör mera hemsysslor. En annan elev berättar att de hemma har en app som ger pengar för utförd syssla.

En tredje elev får månadspeng av sina morföräldrar. (Fältanteckning 2, 6.2.2018)

Vid flera tillfällen, under teorilektioner och workshoppar, gavs eleverna uppgifter att samarbeta i smågrupper och gemensamt diskutera något fenomen som behandlats. De fick exempelvis i uppgift att planera ett dagsprogram för ett valfritt företag och att fundera ut en affärsidé för närområdet. De fick också fundera på vilka företagsamma egenskaper som kan hjälpa dem i skolarbetet samt diskutera styrkor och svagheter hos sig själva. Elevdiskussionerna avrundades med en sammanfattande genomgång i helklass, där varje grupp fick presentera sina bidrag för läraren och de övriga. Nedan utdrag från då en klass diskuterat företagsamma egenskaper i skolarbetet, och läraren bad dem sammanfatta sina slutsatser. Som utgångspunkt hade eleverna använt sig av en lista på företagsamma egenskaper (bland annat flitighet, initiativförmåga, vänlighet, samarbetsförmåga, flexibilitet, självförtroende, vilja att utvecklas, förmåga att göra val) som fanns i läroboken i samhällslära:

Elev 1 (föreslår en egenskap de diskuterat): Förmåga att göra val. Lärare: Välja rätt, ja. Ibland väljer man fel, men då kan man ofta efteråt se att man lärde sig nog något av det också. Misstag är också en lärdom om hur man inte ska göra, tänk bara på Edison som säkert i slutet av sitt liv visste tusen sätt hur en lampa inte lyser. Andra egenskaper? Elev 2: Flexibilitet. Lärare: Absolut. Det är viktigt att kunna anpassa sig efter situationen. Elev 2 tillägger: Att om det står historia på schemat men så tar man något annat ämne istället. (Fältanteckning 3, 6.2.2018)

Under företagaresbesöken förekom diskussioner efter företagarnas presentation av sig själva och sitt företag. I dessa situationer hade diskussionerna karaktären av frågande och svarande, eftersom eleverna ställde olika frågor som företagarna besvarade efter bästa förmåga. Ibland ställde också någon av lärarna en fråga. Under de första besöken ställdes många frågor kring såväl det aktuella företaget som allmänt kring hur det är att driva ett eget företag, medan frågorna under de senare besöken mattades av till att främst röra det aktuella företaget.

Handlingsämnet – praktiska förberedelser inför arbetslivet

Handlingsämnet tog sig främst uttryck genom att lärarna skapade arenor där eleverna fick utföra praktiska förberedelser inför arbetslivet. Under workshopparna skrev eleverna fiktiva arbetsansökningar med tillhörande meritförteckning och övade att gå på arbetsintervju. Under en teorilektion fick eleverna i smågrupper hitta på en affärsidé för närområdet och göra en implementeringsplan. Under en annan teorilektion gjorde eleverna ett elektroniskt yrkestest, där de fyllde i uppgifter om sig själva och fick en lista på lämpliga yrken för deras personlighet. I slutet av projektveckan ordnades ett elevcafé för skolans övriga elever, och eleverna fick därmed öva på att driva en tillfällig, småskalig näringsverksamhet. Eleverna deltog i förberedelserna inför caféet, såsom marknadsföring och prissättning, tillsammans med lärarna. De bakade själva produkterna för försäljning och drev verksamheten under två dagar.

De konkreta handlingsfärdigheter som eleverna utrustades med hade därmed karaktären av yttre företagsamhet. Under dessa arbetsmoment, och också vid företagsbesöken, betonades vikten av inre företagsamma egenskaper. En företagsam inställning och drivkraft framställdes både av lärarna och de gästande företagarna som en förutsättning för att klara sig bra som företagare och arbetstagare. Därtill observerades några situationer där företagsamma egenskaper diskuterades i mer allmänna ordalag, med betoning på hur dessa kan hjälpa eleverna i skolarbetet och i livet (se fältanteckning 3 under diskussionsämnet).

I intervjun uttryckte lärarna en förhoppning om att eleverna, genom de kunskaper de fick genom projektet, hade beredskap att fungera företagsamt både i skola och kommande arbetsliv. I deras praktik övades enbart handlingsfärdigheter genom yttre företagsamhetsrelaterade uppgifter, men lärarna uttryckte en förhoppning om att dessa i kombination med den teoretiska kunskapen skulle göra eleverna positivt inställda till samhälle, företag och ekonomi. Detta i sin tur tänkte de att skulle utveckla elevernas inre företagsamhet och uppmuntra dem att utvecklas som individer och aktiva samhällsmedborgare:

Jag är överväldigad av [...] vilket engagemang eleverna har, att de är med, och just att de frågar och de har lärt att det går utöver den här, kanske inte nu bekvämlighetszonen, men i varje fall att få använda sin kreativitet och egentligen besitta allt på ett helt annat sätt. (Stina)

Deras ögon har öppnats. De har nog helt nya sorts insikter och ser på världen nu på ett annorlunda sätt. Nu har de företagsögon på och kan se på samhället och känner igen vissa saker. (Mia)

Analysämnet – lärarstyrda granskningar och elevernas subjektiva tyckande

Analysämnet framträdde under tre lektioner. De analytiska situationerna hade även tre olika karaktärer. Under den introducerande teorilektionen till projektet förekom ett kort lärarstyrt analytiskt resonemang där eleverna inte var aktiva. Läraren presenterade det beroendeförhållande som råder mellan människor och företag i dagens samhälle: människan behöver företag för att kunna skaffa sig produkter medan företagen behöver människor som köper deras produkter och tjänster.

Under workshopen kring löner och skatter uppmuntrade läraren till reflektioner kring fördelar och nackdelar med kommunalt bekostade bibliotekstjänster och progressiv beskattning. I bägge fallen involverades eleverna i att svara på de ledande frågor som läraren ställde, som i diskussionen kring bibliotekstjänster:

*Lärare: Skulle någon elev låna från bibban (=biblioteket) om det skulle kosta?
Eleverna: Nej. Lärare: Varför är det viktigt att kommunen bekostar bibban?
Elev: Om det kostar skulle ingen låna. Lärare: Vem skulle låna? Elev: De som har pengar. Lärare (bekräftar): De som har knapert skulle inte låna böcker, det skulle vara synd och drabba de fattiga orättvist. (Fältanteckning 4, 6.2.2018)*

En tredje form av analytisk granskning observerades under en praktisk lektion kring företagslogon. Eleverna granskade olika lokala företagslogon och skrev ner bra och dåliga saker om dem. Enligt läraren var syftet med uppgiften att eleverna skulle inse

logons betydelse för ett företag samt vilken påverkan utvecklandet av logon och olika ”brand” har på människor och i samhället. I praktiken gick ändå elevernas analyser ut på att utvärdera layouten och hur tilltalande olika logon var i deras tycke. I motsats till tidigare situationer där analysämnet förekom jobbade eleverna här självständigt under analysprocessen.

Ämnesintegrerade ingångar: praktiska färdigheter och ökad förståelse för samhällsfenomen

Det ämne som oftast förekom i samverkan med samhällslära var *bildkonst*. Bildkonsten observerades under praktiska lektioner, workshoppar och caféverksamheten. Bildkonsten bidrog med estetiska perspektiv och uttrycksätt samt olika konstnärliga material och metoder gällande marknadsföring och reklam. Dels granskade eleverna existerande företagslogon och reklam, dels tillverkade de egen reklam och marknadsföringsaffischer. I samtliga situationer innehade bildkonsten funktionen som ett medel för att utföra uppgifterna med samhällskunskapsrelaterat innehåll.

Modersmål och litteratur observerades under workshopparna när eleverna skrev arbetsansökningar och meritförteckningar samt när de simulerade arbetsintervjuer. Från ämnet övades färdigheter i skrivande av formella texter, presentation av eget kunnande och formell kommunikation.

Under en teorilektion noterades en historisk infallsvinkel. I sin redogörelse för handel och marknader använde läraren sig av historiska innehållskunskaper för att ge en historisk överblick av handelns utveckling. *Historia* användes därmed som ett hjälpmedel för att erbjuda en ökad förståelse för ett samhällsligt fenomen genom att känna till dess bakgrund och kunna placera in det i en kontext.

Matematik och *huslig ekonomi* förekom under förberedelserna inför och drivandet av elevcaféet. Från matematiken tillämpades mängdberäkningar vid bakandet av produkterna samt mekanisk räkning av intäkterna. Huslig ekonomi bidrog med praktiska kunskaper i bakning och köksregler. Noteras kan att huslig ekonomi inte är ett undervisningsämne i årskurs 1–6 i Finland, och bakningen utfördes i undervisningsutrymmen för åk 7–9 som låg nära skolan.

Sammanfattningsvis visar analysen att projektets innehåll hämtades från samhällslärens ämnesinnehåll i läroplanen. *Historia* användes som ett bakgrundsämne för att fördjupa förståelsen för ett samhällsfenomen, medan övriga ämnen förekom under praktiska moment. Färdigheter från bildkonst, modersmål och litteratur, matematik och huslig ekonomi användes i utvecklandet av elevernas företagsamhetsrelaterade handlingsfärdigheter. Bland projektets centrala lärandemål nämndes inga ämnesmål från övriga ämnen än samhällslära.

Avslutande diskussion

Syftet med studien har varit att undersöka vilka samhällskunskapsdidaktiska betoningar och vilka ämnesintegrerade ingångar som framkommer i fem klasslärares

intentioner och praktik när de undervisar ett ämnesintegrerat projekt kring temat "företagsamhet". Resultaten visar att lärarna i sina *intentioner* betonade en strävan efter elevernas kompetensutveckling, med en tillhörande fokusering på samhällslärens orienterings- och handlingsdimensioner. Genom ämneskunskaper om företag och företagsamhet strävade lärarna efter att utveckla elevernas färdigheter att agera som företagsamma medborgare i samhället. De uttryckte en önskan om att eleverna i teori och praktik skulle inhämta en förståelse för vad företagsamhet är och därigenom anamma en positiv företagsam attityd gentemot skola, arbetsliv och samhällsmedborgarskapet. Lärarnas intentioner överensstämmer med tidigare studier som visat att samhällslära genom ämnesintegrerad undervisning kan bidra med en förståelse för samhället som gör att eleverna kan vidareutveckla sina förmågor att agera och påverka (Blanck, 2014; Hobel, 2012). Lärarnas uppfattning om samhällslära som ett skolämne vilket ger eleverna kontroll över sina liv avspeglar också den finländska läroplanens ambitioner. I LP2014 anges att samhällslära ska utrusta eleverna med attityder och förutsättningar att aktivt delta i samhällsbygget (Utbildningsstyrelsen, 2014; Löfström, 2014).

I lärarnas *praktik* syntes ändå en fokusering på orienterings- och diskussionsämnet i större mån än handlingsämnet. Fakta och information om samhället föregick övriga aktiviteter, och lärarnas praktik röjer därmed en uppfattning om orienteringsämnet som en förutsättning för övriga ämnesprofiler (jfr Henriksson Persson, 2018 och Tväråna, 2019). I lägre årskurser kan detta ses som en naturlig progression, eftersom samhällslärens ämnesstoff är nytt för eleverna. Lärarna använde sig ofta av diskussioner av olika slag, vilket Tväråna (2019) rapporterat är en vanligt förekommande metod i samhällskunskapsundervisning. Däremot utgjorde textboken bara en av många materiella resurser i lärarnas undervisning (jfr Levstik, 2008). Diskussionerna i projektet karaktäriserades av vardagliga samtal om elevernas erfarenheter i förhållande till stoffet, vilket gjorde att analysämnets granskande verksamhet hade en nedtonad position. Vid sidan av betoningen på orienterings- och diskussionsämnet skapades några arenor där eleverna fick simulera verkliga situationer och konkret utveckla färdigheter i enlighet med handlingsämnets syfte. Lärarnas strävan efter att erbjuda autentiska arenor och öppna upp skolan mot det omgivande samhället genom företagsbesöken, speglar det som tidigare forskning visat att är allmänt förekommande inom såväl undervisning i företagsamhetsfostran (Backström-Widjeskog, 2008; Elo, 2015; Fejes et al., 2018) som inom ämnesintegrerad undervisning (Kujamäki, 2014).

Det är anmärkningsvärt att lärarna i studien, trots brist på erfarenhet av eller ämnesdidaktisk utbildning i att undervisa i samhällslära, använde sig av mångsidiga och etablerade metoder för att undervisa kring det samhällskunskapliga innehållet i projektet (jfr Löfström, 2014). I kontrast till Bartons (2017) uppfattning om att klasslärare undviker samhällslära, valde lärarna därtill att involvera samhällslära i det ämnesintegrerade projektet och ge det ökat utrymme utöver den normala ämnesundervisningen. Lärarnas praktik tyder på att samhällsläran har stöd bland klasslärare och även stöder andra ämnen.

Lärarnas val (undantaget en lärare) att av någon anledning inte erkänna samhällslärens ämnesinnehåll som en bärande utgångspunkt ter sig samtidigt

paradoxalt. Det nya ämnet samhällslära har dock inte hunnit etablera sig i lärarnas praktik, och därmed kan ämnet kännas obekant att resonera kring. Ämnets komplexitet och diffusa ämnesgränser (Kristiansson, 2014) kan göra det svårt för lärare utan en ämnestradition att ringa in vad som exakt är samhällslära i ett projekt kring företagsamhet, där tematiken på många sätt anknyter till ämnets kunskapsområden. När företagsamhet därtill återfinns som ett kompetensområde i LP2014, är lärarnas uppfattning om att de jobbade med kompetensutveckling förståelig. Lärarnas syn på samhällslära som ett livskunskapsämne kan ytterligare göra att de upplever ämnet som naturligt ämnesintegrerat kring värdeförmedlande och fostrande frågor (jfr Lilliestam, 2019; Henriksson Persson & Olson, 2017), och i det aktuella fallet som ett självklart element i företagsamhetsinriktad kompetensutveckling.

I både lärandemålen och i lärarnas praktik var samhällslära det ämne som definierade ämnesinnehållet i projektet. Nilsson (2007) har mycket riktigt konstaterat att de samhällsvetenskapliga ämnena ofta erbjuder det innehåll kring vilket integrerade studier byggs upp. Projektets övriga ämnen fungerade främst som hjälpämnen för att dels belysa det samhällsrelaterade företagsamhetsinnehållet, dels erbjuda verktyg för eleverna att elaborera det på olika sätt (jfr Klausen, 2011b). Analysen visar att lärarnas transdisciplinära strävan efter kompetensutveckling i praktiken varken erkände de ämnesperspektiv som förekom eller inkluderade det centrala elementet av elevinflytande som kännetecknar en sådan undervisning (jfr Drake & Burns, 2004; Fraser, 2013). Istället tog sig lärarnas praktik ett interdisciplinärt uttryck i en kombinerad ansats att utveckla dels företagsamhetsrelaterade ämneskunskaper från samhällslärens innehåll, dels ämnesintegrerade kunskaper i form av vardagskompetens, livskunskaper, företagsamma egenskaper och en positiv attityd.

I ett skolsystem som likt det finländska bygger på en ämnesuppdelad struktur, och där lärarutbildningen till stora delar är ämnesinriktad, är det förväntat att lärarna söker sig mot multidisciplinär och interdisciplinär undervisning när de undervisar ämnesintegrerat. För klasslärare, utan etablerad ämnestillhörighet, kan ändå interdisciplinära och transdisciplinära ansatser kännas mer naturliga. Klasslärarna är vana att integrera ämnesperspektiv till helheter (jfr Nollmeyer et al., 2016; Kujamäki, 2014) och därför behöver ett krav på ämnesintegrerade studier inte upplevas utmanande för dem på samma sätt som för ämneslärare i högre årskurser (jfr Braskén, Hemmi & Kurtén, 2019).

Klasslärares avsaknad av ämnestillhörighet kan däremot göra att de inte fokuserar på ämnesperspektiv eller upplever dem som viktiga i ämnesintegrerad undervisning. Den starka betoningen på utvecklandet av mångsidig kompetens i LP2014 kan bidra till att klasslärare upplever kompetensutveckling som en ledstjärna i deras pedagogiska verksamhet. Generiska kompetenser bygger dock inte på etablerade kunskapsområden, utan de utvecklas genom att kombinera olika ämneskunskaper och -färdigheter (jfr Christensen & Christensen, 2015; von Oettingen, 2018). Lärarnas ambition om kompetensutveckling byggde också i praktiken på både ämneskunskaper och ämnesintegrerade färdigheter, även om de själva valde att inte uppmärksamma de ämnesmässiga kunskapsbitarna. Resultaten visar därmed på vikten av att klasslärare inkluderar också ämnesperspektiv i sitt didaktiska tänkande kring ämnesintegrerad och

kompetensinriktad undervisning. Tack vare att forskning bedrevs på lärarnas verksamhet uppmuntrades de att tänka till kring samhällslärans ämnesuppdrag i ljuset av projektet (jfr Björkgren et al., 2019; Hobel, 2012). Ur samhällslärans synvinkel vore det särskilt värdefullt att finländska klasslärare skulle begrunda sin ämnessyn utifrån ämnesdidaktiska principer. Ämnesintegreringens spegling av samhällslära mot andra ämnen kunde stärka en medveten reflektion kring ämnesdidaktiken i ett nytt skolämne som fortfarande söker sin form i de finländska klasslärarnas praxis.

Slutligen kan konstateras att resultaten visar på en brist i valet av forskningsmetodik. En gruppintervju med lärarna valdes utifrån att de gemensamt gavs möjlighet att reflektera över överenskomna intentioner i projektet. Den ena lärarens avvikande åsikt, som i gruppintervjun inte gavs utrymme att utvecklas, röjer en eventuell snedvridning av resultaten som hade kunnat undvikas genom att intervjua lärarna individuellt. Tolkningen av resultaten har gjorts på basen av lärarnas majoritetsuppfattning utifrån den socialkonstruktionistiska ansatsen. För att öka tolkningens validitet har den avvikande åsikten samtidigt noterats som ett uttryck för att det finns skillnader mellan lärare, också inom samma skola, i hur de reflekterar kring ämnesperspektiv och ämnesintegrerad undervisning (jfr Nollmeyer et al., 2016).

Ambitionen med en fallstudie är inte att fastslå resultaten som en generaliserbar verklighet. Fallstudiens värde ligger istället i att kunna visa på strukturer i mänsklig verksamhet i en specifik kontext, och resultaten kan bidra med enskilda perspektiv som bygger på helhetsförståelsen för det studerade fenomenet (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013). Det finländska skolsystemet bygger på en relativt homogen skolkultur (Braskén, Hemmi & Kurtén, 2019) och därmed kan det antas att många lärare resonerar och handlar utifrån liknande utgångspunkter.

Konklusion

I studien har undersökts hur samhällslära-undervisning och ämnesintegrerade ansatser kan ta sig uttryck i klasslärares praktik. Studiens finländska kontext har satt sin prägel på undersökningen och resultaten. De finländska klasslärarna är enligt LP2014 ålagda att undervisa ämnesintegrerat och sträva efter kompetensutveckling. Genom LP2014 infördes samhällslära därtill som ett nytt undervisningsämne i årskurserna 4–6. Studiens ämnesdidaktiska utgångspunkt skapade ett spännande forskningsläge, eftersom klasslärarna i sin strävan efter kompetensutveckling inte upplevde ämnesbidragen som relevanta.

Eftersom ämnesbidragen, särskilt ämneskunskaper från samhällslära, ändå utgjorde en viktig utgångspunkt i lärarnas praktik, visar studien på vikten av ämnesmedvetenhet också bland klasslärare. Studien placerar sig i ett utvecklat forskningsfält kring hur klasslärare resonerar kring ämnesbidrag inom ämnesintegrerad undervisning. Resultaten öppnar upp för vidare undersökningar kring hur ämnesbidrag och kompetensutveckling kan gestaltas och samspela i undervisningen. Studien har vidare erbjudit en inblick i hur klasslärare kan implementera undervisning i samhällslära inom ämnesintegrerad undervisning. Förhoppningen är att den kan inspirera till fortsatta

studier och därmed bidra till en utvecklad finländsk empirisk forskningstradition i samhällslärares didaktik.

Tack

Författaren önskar rikta ett varmt tack till de lärare som öppnade upp sina klassrum och möjliggjorde forskningen. Svenska Kulturfonden, Waldemar von Frenckells stiftelse, Victoriastiftelsen och Högskolestiftelsen i Österbotten avtackas för finansieringen av olika skeden av denna studie. Slutligen riktas ett tack till universitetslärare Charlotta Hilli, docent Jan Löfström och akademilektor Tom Gullberg som gett kommentarer på manuskriptet i olika repriser.

Referenser

Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Applebee, A., Adler, M. & Flihan, S. (2007). Interdisciplinary Curricula in Middle and High School Classrooms: Case Studies of Approaches to Curriculum and Instruction. *American Educational Research Journal*, 44(4), 1002–1039.

Backström-Widjeskog, B. (2008). *Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsamhet*. Åbo: Åbo Akademi förlag.

Barnes, J. (2015). *Cross-curricular learning 3–14*. London: SAGE Publications.

Barr, H. (1997). Defining Social Studies. *Teachers and Curriculum*, 1, 6–12.

Barton, K. (2017). Social Studies in the Primary Grades: Preparing Students for Democratic Education. I M. Olson & S. Irisdotter Aldenmyr (Red.), *SO-undervisning på mellanstadiet. Forskning och praktik* (s. 13–30). Malmö: Gleerups.

Beane, J. (1997). *Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College Press.

Björkgren, M., Ahlskog-Björkman, E., Enkvist, N. & Gullberg, T. (2019). En komparativ förståelse av ämnesdidaktiska prepositioner. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2019:3, 45–72.

Björkgren, M., Gullberg, T. & Hilli, C. (2014). Mot en ämnesöverskridande helhetssyn – ett digitalt utvecklingsprojekt i finländsk lärarutbildning. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1, 170–187.

Blanck, S. (2014). *När ämnen möts - En analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning*. Karlstad: Studier i de samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik nr 23.

- Blanck, S. & Lödén, H. (2017). Med samhället i centrum – Medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnets relevans. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017:4, 28–47.
- Braskén, M., Hemmi, K. & Kurtén, B. (2019). Implementing a Multidisciplinary Curriculum in a Finnish Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2019.1623311.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper (Red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2 Research Designs* (s. 57–72). Washington: American Psychological Association.
- Christensen, A.S. & Christensen, T.S. (2015). Fagopfattelser i samfundsfag – analytiske modeller. I T. S. Christensen (Red.), *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 46–59). Frederiksberg: Frydenlund.
- Dal, M., Elo, J., Leffler, E., Svedberg, G. & Westerberg, M. (2016). Research on pedagogical entrepreneurship: A literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden. *Education Inquiry*, 7(2), 159–182.
- Drake, S. & Burns, R. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ekendahl, I., Nohagen, L. & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap – en ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber.
- Elo, J. (2015). *Företagsamhet i skola och utbildning. Lärares tankar om förutsättningarna att nå målen i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Fejes, A., Nylund, M. & Wallin, J. (2018). How do teachers interpret and transform entrepreneurship education? *Journal of Curriculum Studies*, 51(4), 554–566. doi: 10.1080/00220272.2018.1488998.
- Fraser, D. (2013). Curriculum integration. I D. Fraser, V. Aitken & B. Whyte (Red.), *Connecting Curriculum, Linking Learning* (s. 18–33). Wellington: NZCER Press.
- Företagsbyn (2019). Hämtad 14.12.2019: <https://yrityskyla.fi/sv/>.
- Garner, R. (3 mars 2015). Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system. *The Independent*. Hämtad 19.9.2019: <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>.
- Greenwood, R. (2013). Subject-based and cross-curricular approaches within the revised primary curriculum in Northern Ireland: teachers' concerns and preferred approaches. *Education 3–13*, 41(4), 443–458.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. London: SAGE Publications.

Henriksson Persson, A. (2018). *Demokratiuppdrag och demokratiska arbetsformer i grundskolans mellanår. En demokratididaktisk studie med fokus på SO-ämnet*. Karlstad: Karlstad University Studies 2018:5.

Henriksson Persson, A. & Olson, M. (2017). Att göra demokrati i samhällskunskapsämnet på mellanstadiet. I M. Olson & S. Irisdotter Aldenmyr (Red.), *SO-undervisning på mellanstadiet. Forskning och praktik* (s. 139–158). Malmö: Gleerups.

Hobel, P. (2012). Når innovation og fagligt samspel sætter fag under pres – et casestudie. I E. Krogh & F. V. Nielsen (Red.), *Sammenlignende fagdidaktik 2* (s. 159–182). Aarhus universitet: Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Klausen, S. H. (2011a). Hvorfor fagligt samspil? I S. H. Klausen (Red.), *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde* (s. 31–68). København: Akademisk Forlag.

Klausen, S. H. (2011b). Det faglige samspils former. I S. H. Klausen (Red.), *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde* (s. 69–100). København: Akademisk Forlag.

Kristiansson, M. (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1, 212–233.

Kujamäki, P. (2014). *Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille*. Publications of the University of Eastern Finland: Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 59.

Levstik, L. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. I L. Levstik & C. Tyson (Red.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (s. 50–64). New York: Routledge.

Lilliestam, A-L. (2019). *Social studies in primary school: Communicating values or teaching substantive knowledge?* Paperpresentation vid NOFA 7-konferensen, Stockholms universitet, 13-15.5.2019.

Lonka, K. (Red.), (2018). *Phenomenal Learning from Finland*. Helsinki: Edita.

Löfström, J. (Red.), (2001). *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen*. Studia Pedagogica 26. Helsingin Yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Löfström, J. (2014). Den nya samhällsläran i den grundläggande utbildningens lägre årskurser i Finland: en möjlighet till att förnya ämnet? I L. Kvanne (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærarutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s. 40–58). Bergen: Fagbokforlaget.

McPhail, G. (2018). Curriculum integration in the senior secondary school: a case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 56–76. doi:10.1080/00220272.2017.1386234.

Mills, D. & Morton, M. (2013). *Ethnography in Education*. London: SAGE Publications.

Niemelä, M. & Tirri, K. (2018). Teachers' Knowledge of Curriculum Integration: A Current Challenge for Finnish Subject Teachers. I Y. Weinberger (Red.), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development* (s. 119–132). London: IntechOpen.

Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Nollmeyer, G., Kelting-Gibson, L. & Graves, J. (2016). Mapping the Domain of Subject Area Integration: Elementary Educators' Descriptions and Practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(9), 1–27.

Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: en analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad: Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 4.

OECD. (2019). *The Learning Compass 2030*. Hämtad 1.10.2019: <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>.

von Oettingen, A. (2018). *Allmän didaktik – mellan normativitet och evidens*. Lund: Studentlitteratur.

Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education* 14(1), 19–30. doi: 10.2390/jsse-v14-i1-1375.

Stayaert, C. & Katz, J. (2004). Reclaiming the space of entrepreneurship in society: geographical, discursive and social dimensions. *Entrepreneurship & Regional Development*, 16, 179–196.

Strauss, V. (25 mars 2015). No, Finland isn't ditching traditional school subjects. Here's what's really happening. *The Washington Post*. Hämtad: 19.9.2019: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/03/26/no-finlands-schools-arent-giving-up-traditional-subjects-heres-what-the-reforms-will-really-do/>.

Tväråna, M. (2019). Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiet samhällskunskapsundervisning? *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2019:2, 136–161.

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors.

Wallace, J., Sheffield, R., Rennie, L. & Venville, G. (2007). Looking back, looking forward: Re-Searching the Conditions for Curriculum Integration in the Middle Years of Schooling. *The Australian Educational Researcher*, 34(2), 29–49.

Bilaga 1 Tabell 2

TABELL 2

Lärarnas praktik

Analys och kodningsmatris	Teoretiska lektioner (Företag och företagsamhet)	Praktiska lektioner (Analys av företagslogon, reklamfilm, caféförberedelser)	Workshoppar (Företagets livscykel, arbetsintervju, löner och skatter, sommarjobsansökan och CV, bakvänd reklam)	Företagsbesök (Flyttjälsfirma, frisör, husdjurstjänst, cateringföretag)	Elevcafé
Orienteringsämne (Begrepp med anknytning till samhällsläran, fakta, information, orientering i samhället)	Företagens funktion i samhället Att grunda och driva ett företag Arbetsuppgifter inom olika företag Goda egenskaper hos en företagare Fakta om olika yrken Begrepp: företag, företagsamhet, reklam, smygreklam, digital marknad, produktplacering	Reklam (syften, produktplacering, komponenter) Begrepp: smygreklam	Företagens funktion i samhället Företagsformer Finländska lagar kring unga arbetstagare Löne- och beskattningssystem i Finland Arbetsansökan och meritförteckning (CV) Begrepp: affärsidé, bolagsformer, skatter, lön, offentliga tjänster, mervärdesskatt, obligationer, förvärvsinkomst, kollektivavtal, bakvänd reklam, meritförteckning (CV).	Affärsidéer Att grunda och driva ett företag Viktiga egenskaper hos en företagare Marknadsföring Begrepp: faktura, marknadsanalys, bokföring, hygienpass	Köksregler
Analysämne (Samhälleliga fenomen granskas utifrån analytiska modeller som att jämföra och analysera, bedöma orsak och verkan, se fördelar och nackdelar)	Kausalitet: företag behöver människor och människor behöver företag.	Granskning av företagslogon	Fördelar och nackdelar med offentligt bekostade bibliotekstjänster: Vad skulle hända om det kostade att låna böcker. Elev: fattiga skulle inte kunna låna böcker och läsa, skulle bidra till ökade samhällsklyftor. Fördelar och nackdelar med progressiv beskattning.		
Diskussionsämne (Samtal, diskussioner, resonemang, argumentation, ställningstaganden)	Elevernas erfarenheter av handel och handelsplatser. Elevernas erfarenheter av företag och arbetsliv. Smygreklam: var har eleverna stött på smygreklam och hur kan de uppmärksamma den.	Elevernas erfarenheter av reklam i vardagen. En elev motsätter sig reklamens inverkan på hen själv – läraren och övriga av annan åsikt.	Veckopeng: vilka förfaringssätt tillämpas i elevernas hem? Eleverna involveras i att svara på frågor kring varför en progressiv beskattningmodell används i Finland, varför olika kommuner har olika höga skatteprocenter. Elevernas erfarenheter kring ekonomi i hemmen.	Elevfrågor till företagarna kring deras subjektiva erfarenheter.	

SAMHÄLLSLÄRA I ÄMNESINTEGRERAD UNDERVISNING – EN FALLSTUDIE AV
FINLÄNDSKA KLASSLÄRARENS PRAKTIK

Nina Mård

	Egenskaper som behövs i skolan – motsvarande sådana som kännetecknar en god företagare.				
Handlingsämne (Utvecklande av självständiga och aktiva medborgare med handlingsmöjligheter att fatta kloka beslut och agera i det demokratiska samhället)	Yrkeslämplighetstest Att hitta på en affärsidé Företagsamma egenskaper i skolarbetet		Öva på att genomföra en arbetsintervju, både som arbetsgivare och arbetstagare. Skriva en fiktiv sommarjobbansökan med tillhörande meritförteckning.		Bakning Marknadsföring Att driva en småskalig näringsverksamhet Produktprissättning och vinst
Ämnesintegrerade element	<i>Historia:</i> handel under olika tidsepoker - från stenålderns självförsörjning, vidare till byteshandel och fram till dagens digitala marknad (lärarföreläsning).	<i>Bildkonst:</i> estetiska former, färger och design på företagslogon, analys ur ett igenkännings- och användarperspektiv. Att tillverka en reklamfilm – syfte, perspektiv, design, filmning.	<i>Modersmål och litteratur:</i> formell kommunikation, att skriva en arbetsansökan och meritförteckning. <i>Bildkonst:</i> att tillverka bakvärd reklam – estetiska uttrycksätt, material, metoder, budskap genom konst.		<i>Matematik:</i> beräkning av ingrediensmängder, pris och kostnader. <i>Huslig ekonomi:</i> bakning av produkter till caféet. <i>Bildkonst:</i> tillverkning av affischer för marknadsföring och produktinformation.